

Autoevaluación de la Adquisición de Competencias Genéricas en una experiencia piloto de adaptación al EEES.

Dra. Dña. M. Cruz Pérez Lancho
Dr. D. José David Urchaga Litago

Planteamiento y objetivos

Este trabajo se plantea como un primer paso para iniciar la transformación del modo tradicional de impartir la docencia universitaria, hacia una forma de docencia centrada en la adquisición de competencias. Las metodologías activas como vehículo para el desarrollo competencial permiten la evaluación del alumno por parte del profesor, pero también es preciso iniciar procesos de autoevaluación que permitan al docente la reflexión sobre las fortalezas y debilidades de la metodología empleada.

Los objetivos perseguidos son los siguientes:

- Evaluar la percepción que los alumnos poseen sobre su adquisición de competencias genéricas al finalizar la asignatura.
- Permitir una reflexión sobre la práctica docente del profesor en materia de adecuación de metodologías y evaluación de competencias, para encontrar áreas de mejora.

Muestra

Participaron 109 sujetos, que cursaron 2º curso de Logopedia desde el curso 2005/06 hasta el 2008/09. Los participantes forman la población total, ya que todos siguieron la misma metodología de enseñanza-aprendizaje y valoraron con el mismo cuestionario la experiencia docente. La población, según los cursos se distribuía de la siguiente forma:

Curso	2005-6	2006-7	2007-8	2008-9	Total
Participantes	38	26	27	18	109

Metodología

Al comienzo de cada curso, el profesor describe a los alumnos el plan completo de la asignatura, adaptado a las condiciones del EEES.

En las clases presenciales se desarrollará el temario a través del método del caso. Dichos casos están diseñados por el profesor de forma que para resolverlos haya que revisar y dominar los contenidos principales de la materia de la asignatura. Tras una presentación del problema, por parte del profesor, los alumnos realizan una investigación individual y en pequeños grupos, en horario no presencial. En la/s siguiente/s sesión/es clínicas presenciales se exponen los hallazgos. Las conclusiones finales se redactan y comparten en la plataforma Moodle de la Universidad. Paralelamente, se establece una serie de reuniones grupales e individuales de seguimiento del alumno y/o los grupos (tutorías). En ellas el profesor ofrecerá a los alumnos la posibilidad de

revisar periódicamente los puntos fuertes y débiles de su desempeño en la asignatura permitiendo que puedan reconducirse las estrategias y actitudes de aprendizaje.

Durante el tiempo dedicado al trabajo no presencial, el alumno debe resolver los casos clínicos y para ello debe realizar búsqueda de información en fuentes fiables de información y elaboración de conclusiones en pequeños grupos. Además deben entregar informes individuales de tres lecturas científicas relacionadas con la materia. Se les proporciona una serie de registros que guían la organización y planificación temporal de las actividades que se realizarán durante el transcurso de toda la asignatura y de las competencias que se pretende desarrollar a través de las mismas.

La evaluación, formativa y sumativa, incluye a todas y cada una de las actividades que van realizándose durante el curso (informes, lecturas, planificación) y está centrada en la adquisición competencial. De esta forma, sólo un porcentaje de la calificación final se obtiene a través de la evaluación de la adquisición de contenidos mediante un examen teórico.

En la última sesión se administra a cada participante un cuestionario anónimo de autoevaluación para determinar la percepción de adquisición de las competencias genéricas que se habían presentado en la guía docente. El cuestionario solicita al alumno que valore la percepción del grado de adquisición de las competencias genéricas, presenta cada competencia con su definición operativa (Villa y Poblete, 2007) y estimen el conocimiento de su progreso hacia los objetivos del curso a través de la evaluación formativa. Se punt a en una escala tipo Likert, de cuatro alternativas (nada, poco, bastante y mucho).

Las competencias genéricas que se pretenden promover a través de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje son:

1. Pensamiento analítico
2. Planificación y organización del trabajo
3. Trabajo cooperativo en equipo
4. Compromiso  tico
5. Orientación a la calidad
6. Autoconocimiento competencial

En la siguiente tabla se presentan las competencias en relación con las actividades que las promueven:

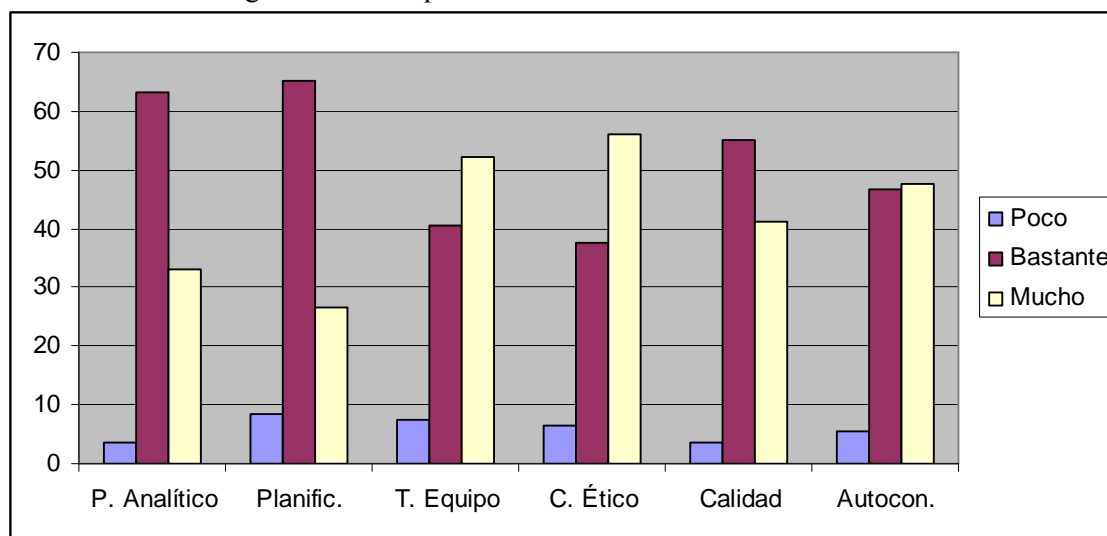
		Método del caso	Lecturas indiv.	Planific. actividades	Present. trabajos	Seguimiento del alumno
Instrumentales	Pensam. analítico	x	x		x	
	Planificación		x	x	x	
Personales	Trabajo equipo	x			x	
	Comprom. �tico	x				x
Sistémicas	Orient. calidad	x	x		x	
Evaluación formativa	Autoconocim. competencial	x	x	x	x	x

Resultados

Los porcentajes de grado de adquisición percibida, obtenidos para cada competencia genérica fueron los siguientes:

	P. Análítico	Planific.	T. Equipo	C. �tico	Calidad	Autocon.
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	3,7	8,3	7,3	6,4	3,7	5,5
3. Bastante	63,3	65,1	40,4	37,6	55	46,8
4. Mucho	33	26,6	52,3	56	41,3	47,7

De estos resultados se desprende que ningún alumno en los cuatro cursos en los que se ha implementado la experiencia piloto, ha percibido que no ha adquirido alguna competencia. Son escasos los alumnos que selecciona la opción “Poco”. La mayoría optan entre “Bastante” y “Mucho”. Por lo que podemos afirmar que las competencias son percibidas como adquiridas a través de las metodologías activas empleadas.



Los estadísticos (media, desviación t pica e intervalos de confianza) nos ayudan a jerarquizar las competencias según su nivel de percepción de adquisición:

Competencia Genérica	Media	Desviación T�pica	Error t�pico	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1. Compromiso �tico	3,495	,618	,059	3,378	3,613
2. Trabajo en Equipo	3,450	,631	,060	3,330	3,569
3. Autocon. competencial	3,422	,598	,057	3,309	3,536
4. Orientación a la calidad	3,376	,558	,053	3,270	3,482
5. Pensamiento analítico	3,294	,532	,051	3,193	3,395
6. Planificación	3,183	,564	,054	3,076	3,291

Conclusiones

Tal y como se observa, todas las competencias son percibidas como bastante o muy adquiridas. Las que se perciben como más conseguidas son las de índole personal (Compromiso  tico y Trabajo en equipo), después el conocimiento del progreso hacia la consecución de objetivos

(Autoconocimiento competencial), la competencia sistémica (Orientación a la calidad), y por último las competencias instrumentales (Pensamiento analítico y Planificación).

La reflexión sobre la autoevaluación de los alumnos permite al profesor detectar la necesidad de regular su práctica docente, subsanando los puntos débiles que pudieran detectarse. En el próximo curso se modificarán las actividades y registros dirigidos a la planificación de la asignatura para que sean más funcionales.

Esta experiencia demuestra que es posible desarrollar competencias genéricas que tradicionalmente no se contemplaban en la enseñanza tradicional basada en la transmisión de conocimientos. Se reconoce que esta investigación es sólo un primer paso pero que debe continuarse con una evaluación de tipo criterial y que considere niveles de dominio de cada una de las competencias.

Consideramos importante que el docente pueda revisar si se está realizando una aplicación eficaz de las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en su práctica docente. Además, sostenemos que una interesante forma de autorregulación de estas experiencias piloto consiste no sólo en evaluar el rendimiento académico de los alumnos al finalizar la asignatura, sino en incluir a los alumnos como agente evaluador.

Referencias

- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report– Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en Web:<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm> (Consultado 02/04/08)
- Ibarra, S. y Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación, *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- López Pastor, V.M. (Coord.) (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.
- Pérez-Lancho, M.C.P. y González, S. (2008). Diseño y evaluación de competencias. Definición, clasificación y perfiles competenciales. En A. Jiménez Eguizábal (Dir.), *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.125-145). Madrid: Dykinson.
- Troyano, Y., García A. y Marín, M. (2005). Reorientación de planes de estudio en Psicología: el nuevo rol del profesorado en la convergencia europea. En J. A. del Barrio, M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura e I. Ruiz, *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación* (pp. 753-760). Badajoz: PSICOEX.
- Tudela, P. (coord.), Bajo, T., Maldonado, A, Moreno, S. y Moya, M.(2004). Las competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa. Documento policopiado. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.)(2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao: Mensajero/ICE de la Universidad de Deusto.
- Yániz, C. (2008, Abril). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1º. Consultado (21 de julio de 2009) en http://www.redu.m.es/Red_U/m1
- Zabalza, M. A. (2002). La enseñanza universitaria: escenario y protagonistas. Narcea: Madrid.